

Inteligencia emocional, empatía y comportamiento disruptivo: estudio piloto en un aula de primaria.

Emotional intelligence, empathy and disruptive behaviour: a pilot study in a primary education classroom

Fecha de recepción: 25-01-2021

Fecha de aceptación: 07-05-2021

Marta Corral-Martínez

Universidad Internacional de Valencia. España

Ana María Gómez-Cuevas

resumen/abstract:

Uno de los problemas frecuentes que afrontan los docentes en las aulas son las conductas disruptivas. Estudios previos han mostrado que variables afectivas como la empatía y la inteligencia emocional se relacionan con menos conductas problemáticas. El presente trabajo es un estudio piloto en el que se evaluó la frecuencia de las conductas disruptivas (alta y baja frecuencia) en un grupo de alumnos de educación primaria (N=25), así como su relación con la inteligencia emocional y la empatía. Para ello se utilizaron el Cuestionario de Conductas disruptivas en el aula de Simón, Gómez y Alonso-Tapia (2013), la versión española del inventario de empatía IRI (Davis, 1983), y la versión española del EQ-YV de Bar-on (1997). Los resultados muestran una relación negativa entre distintas dimensiones de la inteligencia emocional y la empatía con la frecuencia de conductas disruptivas. También se observó un mayor nivel de inteligencia emocional y empatía en el alumnado con menor frecuencia de conductas disruptivas leves y graves. No se han observado diferencias entre los niños y las niñas.

Disruptive behavior is one of the problems that teachers face in the classroom. Previous studies have shown that affective variables such as empathy and emotional intelligence are variables related to a lower presence of problematic behaviors. The present work is a pilot study in which the frequency (high and low) of the disruptive behaviors in a group of primary school students (N=25) were assessed, as well as their relationship with emotional intelligence and empathy. Disruptive behavior was measured with Disruptive behavior questionnaire (Simón, Gómez & Alonso-Tapia, 2013); Empathy was assessed with the Spanish version of the Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1983), and the Spanish version of Bar-on's EQ-YV (1997) was used for the Emotional intelligence assessment. The results show a negative relationship between different dimensions of emotional intelligence and empathy with the frequency of disruptive behaviors. Likewise, a higher level of emotional intelligence and empathy was related to less frequency of mild and severe disruptive behaviors. No differences between boys and girls were showed.

palabras clave/keywords:

Conductas disruptivas, Educación Primaria, Inteligencia emocional, Empatía.

Disruptive behavior, Primary education, Emotional intelligence, Empathy.

Introducción

Las conductas disruptivas se han definido como los comportamientos que interrumpen las actividades y tareas del aula, obligando al docente a invertir mucho tiempo en la reconducción de dichos comportamientos en lugar de destinarlo al proceso de enseñanza-aprendizaje (Simón, Gómez y Alonso-Tapia, 2013). Esta dedicación de tiempo al mantenimiento del orden en clase supone en España una pérdida de más de un 15% del tiempo lectivo, según el informe TALIS (OECD, 2018:64). Las consecuencias negativas de este comportamiento se reflejan en la disminución del rendimiento del alumnado, el deterioro de la convivencia escolar y el incremento del estrés docente (Jurado, Lafuente y Justiniano, 2020; Schonfeld, Bianchi, Luehring- Jones, 2017).

Zamudio, Badía y Gotzens (2013) clasifican los comportamientos disruptivos de los niños en varias categorías: incumplimiento de normas disciplinarias (llegar tarde a clase o faltas reiterativas injustificadas, estropear el material escolar, desordenar las mesas del aula, realizar ruidos constantes o gritos indebidos dentro del aula, comer en clase), comportamientos relacionados con la tarea (tareas inacabadas en clase, no trabajar en casa, no participar en clase), conductas en relación con el docente (no respetar las órdenes del profesor, levantarse sin permiso, hablar a la vez que se explica) y en relación con el grupo de iguales (reírse de sus compañeros/as, insultarles o agredirles físicamente).

Sin embargo, no todas las conductas disruptivas tienen la misma gravedad. Simón, Gómez y Alonso-Tapia (2013) distinguen entre conductas leves y graves. Las conductas leves se refieren a aspectos como comer en clase, tirar tizas o papeles, hablar, no hacer los deberes, deambular por el aula sin motivo, hacer payasadas o interrumpir al profesor. Las conductas consideradas graves corresponden con actos como abandonar el aula sin permiso, agredir el mobiliario o el material escolar, amenazar a los compañeros, peleas y desafío directo con el docente. Jurado y Justiniano (2016) también asumen que las conductas como hablar, evitar la realización de tareas escolares o hacer el payaso serían de carácter leve, mientras que las relacionadas con el vandalismo (destrucción de material) o la agresión física tendrían mayor gravedad. Aunque son escasos los estudios sobre la frecuencia, algunos autores han sugerido que la mayoría de los comportamientos que se dan en las aulas son de carácter leve, tales como hablar cuando no toca, dar algunas respuestas inadecuadas, desordenar materiales o generar ruido (Jurado y Justiniano, 2016).

A la hora de tomar medidas para reconducir las clases y disminuir las conductas disruptivas, los docentes utilizan mayormente estrategias de carácter conductual. Algunos ejemplos son el uso de recompensas y reforzamiento positivo (Escribano et al., 2014; Latorre y Teruel, 2009), procedimientos de extinción (Dada y Okunade, 2014; Çoban, 2015), o el refuerzo del conocimiento de las normas y análisis de situaciones (Pérez, Amador y Vargas, 2011). Sin embargo, las estrategias conductuales que parecen ser las más empleadas en los centros educativos son las medidas correctoras de carácter punitivo (Ari, Kizislaslan y Demir, 2016; Jurado y Justiniano, 2016; Weyns et al., 2017). Pese a ser las técnicas más habituales, una revisión de Alegre (2018) ha mostrado que las estrategias punitivas no son muy eficaces, pudiendo además ser perjudiciales para el alumnado que participa en ellas. En cambio, el autor ha destacado como eficaces las estrategias e intervenciones destinadas a la mejora de

competencias socioemocionales de los alumnos, tales como la empatía y el control emocional (Alegre, 2018). Esta eficacia estaría en línea con estudios previos que han sugerido como posibles causas individuales de las conductas disruptivas una combinación de factores biológicos, emocionales y motivacionales (Jurado y Justiniano, 2016; Granero-Gallegos, Ruiz-Montero, Baena-Extremera, Martínez-Molina, 2019).

Existen efectivamente evidencias de una relación negativa entre los factores de carácter afectivo y las conductas disruptivas. Por ejemplo, la empatía ha mostrado tener relación negativa con este tipo de conductas, tanto en educación primaria (Garaigordobil et al., 2013) como en educación secundaria (Kemp et al., 2007; Thompson y Gullone, 2008). También ha mostrado estar negativamente relacionada con la conducta antisocial (Baumeister y Lobbstaël, 2011), y relacionada positivamente con conductas prosociales (Richaud y Mesurado, 2006). Algunas variables de la inteligencia emocional han mostrado asimismo relaciones negativas con los comportamientos disruptivos. Por ejemplo, Esturgó-Deu y Sala-Roca (2010) observaron que una alta inteligencia interpersonal y un alto manejo del estrés se relacionaban negativamente con las conductas disruptivas. Abellán (2020) halló una relación negativa entre inteligencia Interpersonal, Intrapersonal y Adaptabilidad y los problemas de conducta en el aula. De manera más general, otros autores han señalado que los estudiantes con altas puntuaciones en conducta disruptiva y agresiva tienden a presentar bajas puntuaciones en inteligencia emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Inglés et al., 2014). En este sentido, son prometedoras las intervenciones basadas en el trabajo con competencias emocionales, que muestran una mejora en dichas competencias y una reducción en la ruptura de normas (Abellán, 2020; Chao-Fernández, Gisbert-Caudelli y Vázquez-Sánchez, 2020; Huang et al., 2020).

Distintos estudios sobre las conductas disruptivas también han mencionado la existencia de diferencias entre niños y niñas, e indican que los niños tienden a cometer un mayor número de conductas disruptivas en el aula (Badia et al., 2012; Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2010), presentando además menores niveles de inteligencia emocional que las niñas (Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2010).

Pese a toda la literatura previa existente, son escasos los estudios que hayan analizado específicamente el papel de variables emocionales en función de la frecuencia (alta o baja) de comisión de las conductas disruptivas. Por este motivo, el objetivo del presente trabajo es explorar el perfil de inteligencia emocional y la empatía en menores que informan de la comisión de conductas disruptivas clasificadas como de alta o baja frecuencia, así como explorar la relación entre las conductas disruptivas y variables afectivas.

Método

Participantes

En este estudio piloto ha participado el alumnado de un aula de quinto de primaria. Se trata de un total de 25 niños y niñas, asistentes a un colegio público de la provincia de Sevilla, elegidos por muestreo intencional. El 52% (13) eran niñas y el 48% (12) niños. El 88% de los participantes (22) tenía 10 años de edad y sólo dos (8%) tenían 11 años.

Variables e instrumentos de evaluación

Las conductas disruptivas se evaluaron a través del Cuestionario de conductas disruptivas en el aula de Simón, Gómez y Alonso-Tapia (2013). El cuestionario se compone de 28 ítems que se responden en una escala Likert de cinco puntos. Los ítems son muestras de conductas disruptivas representativas de las más mencionadas en la literatura, y miden la frecuencia con la que una determinada conducta disruptiva se da en el aula (desde “nunca” hasta “siempre”), resultando dos puntuaciones según la clasificación de gravedad (Leves, $\alpha=.915$ y graves, $\alpha=.894$). Asimismo, mide la percepción del grado de interferencia que ocasiona dicha conducta (desde “nada molesto” a “muy molesto”), con la misma división en leves y graves. Para el presente estudio se utilizó únicamente la escala de frecuencia de ocurrencia de las conductas en clase, y la instrucción que se les dio específicamente a los alumnos fue la de responder al cuestionario pensando en su propio comportamiento en el aula.

La inteligencia emocional se evaluó a través del EQ-i:YV de Bar-on (1997), en la versión de Prieto (1997). El cuestionario mide Inteligencia Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad y Estado de ánimo, así como un coeficiente emocional global. Consta de 60 ítems medidos a través de una escala Likert de cuatro puntos (De “Nunca me pasa” a “Siempre me pasa”). Los coeficientes alfa de las distintas dimensiones oscilan entre .84 y .89.

Finalmente, la empatía se evaluó a través del *Cuestionario de Empatía IRI (Interpersonal Reactivity Index)*, de Davis (1983), en la versión española de Mestre, Frías y Samper (2004).

El cuestionario se compone de 28 ítems que miden cuatro dimensiones de empatía: Toma de perspectiva, Fantasía, Preocupación empática y Malestar personal. Las dos primeras dimensiones, Toma de Perspectiva y Fantasía, evalúan aspectos más cognitivos; mientras que las subescalas Preocupación Empática y Malestar Personal evalúan aspectos de carácter emocional.

El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (desde “No me describe bien”, hasta “Me describe muy bien”), evaluadas de 1 a 5. El alfa de las escalas se sitúa entre .56 y .70.

Procedimiento

Las pruebas fueron administradas tras informar al centro educativo y a los padres del objetivo de la investigación, así como tras la obtención de los correspondientes permisos. Se completaron los cuestionarios en dos sesiones de 45 minutos cada una, en dos días distintos. Una de las investigadoras, también docente del centro, fue la encargada de aplicar los cuestionarios, repasando con los menores las preguntas y solventando las posibles dudas.

Análisis de datos

En primer lugar, se efectuaron pruebas de normalidad de la muestra utilizando el test de Shapiro-Wilk y la prueba de Levene, determinándose que la muestra presentaba una distribución no normal y no homogeneidad de varianzas para las variables de interés del estudio. Así, se optó por pruebas no paramétricas para el análisis de los datos.

Se calcularon los factores del cuestionario de conductas disruptivas FCDL (frecuencia de conductas disruptivas leves) y FCDG (frecuencia de conductas disruptivas graves), empleándose las puntuaciones totales de estas escalas en el análisis de correlación. Para efectuar las comparaciones de medias se usó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, y para el análisis de correlación se utilizó el análisis rho de Spearman.

Los datos obtenidos se analizaron utilizando el programa SPSS en su versión 25 (IBM, 2017).

Resultados

Para poder operar con distintos niveles de frecuencia de las conductas disruptivas leves y graves se recodificaron las variables originales. Se calcularon los cuartiles y se tomó el percentil 50 como punto de corte entre la frecuencia alta y baja.

Los escolares con baja frecuencia de conductas disruptivas graves son 14 (56%), mientras que 11 (44%) presentan alta frecuencia de conductas graves. En relación con las conductas leves, 13 escolares (52%) presentan baja frecuencia de conductas leves, mientras que 12 menores (48%) presentan alta frecuencia de conductas leves.

En relación al tipo de conductas, se ha observado una alta frecuencia en las conductas leves hablar con los compañeros (48%), falta de puntualidad (44%), emisión de ruidos molestos (44%) y estar fuera del asiento sin razón (42%). Respecto a las conductas graves, presentan alta frecuencia de ocurrencia la emisión de lenguaje y gesticulación soez (44%), culpabilizar a otros de sus comportamientos (40%), ignorar al profesor al inicio de las clases (36%) y destrucción del material escolar (32%).

Tabla 1.- Diferencias en Inteligencia Emocional y Empatía según Alta o Baja Frecuencia de Conductas Disruptivas Leves

		FCDL- Baja (N=13)	FCDL-Alta (N=12)	
		M (DT)	M (DT)	Sig.
Inteligencia emocional	Intrapersonal	14.77 (4.106)	12.58 (3.397)	.154
	Interpersonal	38.62 (1.895)	32.95 (4.680)	.002
	Manejo del estrés	30.38 (5.620)	28.17 (3.786)	.152
	Adaptabilidad	28.92 (5.484)	25.83 (3.589)	.087
	Estado de ánimo	46.77 (5.003)	41.75 (5.659)	.040
Cociente inteligencia emocional		55.38 (5.378)	48.92(6.082)	.014
Empatía	Toma de perspectiva	16.46 (5.768)	10.58 (5.035)	.016
	Fantasía	14.85 (4.240)	13.17 (6.043)	.137
	Preocupación empática	19.00 (4.203)	15.00 (4.553)	.030
	Malestar Personal	10.08 (4.786)	11.75 (4.595)	.225

Nota: M=Media; DT= Desviación típica; FCDL=Frecuencia de conductas disruptivas leves

Tabla 2.- Diferencias en Inteligencia Emocional y Empatía según Alta o Baja Frecuencia de Conductas Disruptivas Graves

		FCDG- Baja (N=14)	FCDG-Alta (N=11)	
		M (DT)	M (DT)	Sig.
Inteligencia emocional	Intrapersonal	14.43 (4.345)	12.82 (3.125)	.291
	Interpersonal	38.43(2.311)	32.64(4.589)	.001
Inteligencia emocional	Manejo del estrés	30.43(5.374)	27.91 (3.910)	.075
	Adaptabilidad	28.36 (5.358)	26.27(4.027)	.267
Empatía	Estado de ánimo	46.21(5.236)	42.00(5.865)	.107
	Cociente inteligencia emocional	54.79(5.366)	49.09(6.640)	.044
Empatía	Toma de perspectiva	16.86(5.289)	9.55(4.480)	.002
	Fantasía	13.86(5.289)	14.27(5.764)	.767
	Preocupación empática	19.07(4.009)	14.55(4.525)	.006
	Malestar Personal	11.07(4.999)	10.64(4.456)	.936

Nota: M=Media; DT= Desviación típica; FCDG= Frecuencia de conductas disruptivas graves.

Los resultados del análisis de diferencias en las variables estudiadas según frecuencia alta o baja en conductas leves se muestran en la Tabla 1, y las diferencias en conductas graves se presentan en la Tabla 2.

Existen diferencias significativas tanto en dimensiones de la inteligencia emocional como de la empatía entre los grupos de alta y baja frecuencia de conductas leves. Concretamente, el alumnado con baja frecuencia muestra una significativa mayor puntuación en Inteligencia interpersonal ($U=23.500$, $p=.002$), Estado de ánimo ($U=40.500$, $p=.040$), Cociente emocional general ($U=33.500$, $p=.014$), Toma de perspectiva ($U=34.500$, $p=.016$) y Preocupación empática ($U= 38.500$, $p=.030$).

En el caso de las conductas graves, también se observan diferencias significativas entre ambos grupos (alta y baja frecuencia) en las siguientes variables: Inteligencia Interpersonal ($U=19.000$, $p=.001$), Cociente emocional ($U=40.000$, $p=.044$), Toma de perspectiva ($U=23.500$, $p=.002$) y Preocupación empática ($U=28.500$, $p=.006$), con puntuaciones mayores para el alumnado con menor nivel de conductas disruptivas graves.

Los resultados del análisis de correlación, presentados en la Tabla 3, muestran que la frecuencia de conductas disruptivas leves se relaciona negativa y significativamente con Inteligencia interpersonal ($\rho=-.755$, $p\leq.01$), Adaptabilidad ($\rho=-.464$, $p\leq.05$), Estado de ánimo ($\rho=-.565$, $p\leq.01$) y Cociente global ($\rho=.584$, $p\leq.01$). Las conductas disruptivas graves se relacionan de manera negativa y significativa también con Inteligencia interpersonal ($\rho=-.866$, $p\leq.01$), Adaptabilidad ($\rho=-.396$, $p\leq.01$), Estado de ánimo ($\rho=-.564$, $p\leq.01$) y el Cociente global ($\rho=-.617$, $p\leq.01$). En referencia a la empatía, se observa que la frecuencia de conductas disruptivas leves y graves se relaciona de forma significativa y negativa con

Tabla 3.- Relación entre las Conductas Disruptivas, las Dimensiones de la Inteligencia Emocional y las Dimensiones de la Empatía

	FCDL	FCDG
Intrapersonal	-.271	-.224
Interpersonal	-.746**	-.765**
Manejo del estrés	-.311	-.363
Adaptabilidad	-.520**	-.422*
Estado de ánimo	-.605**	-.590**
Cociente inteligencia emocional	-.596**	-.516**
Toma de perspectiva	-.686**	-.713**
Fantasia	-.361	-.169
Preocupación empática	-.503**	-.581**
Malestar Personal	.135	-.017

P = 0.05*, p = 0.01**

Toma de Perspectiva (Leves, $\rho = -.714$, $p \leq .01$; graves, $\rho = -.679$, $p \leq .01$) y Preocupación empática (leves, $\rho = .522$, $p \leq .01$; graves, $\rho = -.532$, $p \leq .01$).

La Tabla 4 muestra que, aunque existe una tendencia a la significación en la diferencia de medias de la frecuencia de conductas disruptivas leves, en general no se han obtenido diferencias significativas entre niños y niñas en las variables estudiadas.

Tabla 4.- Diferencias entre Niños y Niñas en Inteligencia Emocional, Empatía y Conductas Disruptivas

	Niños (N=12) M(DT)	Niñas (N=13) M(DT)	Sig.
Intrapersonal	13.08(3.679)	14.31(4.090)	.611
Interpersonal	33.83(5.167)	37.77(2.833)	.077
Manejo del estrés	28.75(3.646)	29.85(5.871)	.503
Adaptabilidad	26.17(4.324)	28.62(5.157)	.152
Estado de ánimo	42.83(6.337)	45.77(5.118)	.247
Cociente inteligencia emocional	50.08(6.934)	54.31(5.588)	.152
Toma de perspectiva	12.33(6.065)	14.85(6.122)	.247
Fantasia	12.08(3.370)	15.85(5.928)	.060
Preocupación empática	16.83(4.469)	17.31(5.154)	.956
Malestar Personal	11.00(4.573)	10.77(4.952)	.769
FCDL	35.67(7.390)	30.54(8.511)	.052
FCDG	19.25(5.879)	15.62(2.501)	.152

Discusión

El objetivo del presente trabajo era explorar las variables empatía e inteligencia emocional en menores de educación primaria en función de la frecuencia de las conductas disruptivas informadas, así como la relación entre las variables de carácter afectivo y dichos comportamientos molestos en el aula. Un aspecto novedoso en el presente estudio era la distinción entre alta y baja frecuencia de conductas disruptivas en la comparación de los perfiles afectivos.

El mayor nivel global de inteligencia emocional observado en alumnado con baja frecuencia de comportamiento disruptivo confirma que esta variable constituye una habilidad que interesa desarrollar y entrenar en las aulas. La inteligencia emocional, tal como se ha sugerido en estudios anteriores (Inglés et al., 2014), es una variable fuertemente asociada a una menor presencia de conductas disruptivas en menores, resultado también observado en el presente estudio. Los elementos que incluye, como el autocontrol, la conciencia de las emociones experimentadas o la comprensión de por qué se experimentan dichas emociones pueden estar favoreciendo que el alumnado sepa identificar sentimientos negativos en el aula (frustración, desmotivación), y encauzarlos de maneras más adaptativas, en lugar de externalizarlos de formas que impiden el desarrollo normal de la clase.

En el presente estudio ha destacado la dimensión Interpersonal de la inteligencia emocional, así como Toma de perspectiva y Preocupación empática dentro de la empatía. El punto común entre estas tres dimensiones es que tienen un carácter interpersonal. En el caso de la Inteligencia Interpersonal, su nomenclatura ya indica su naturaleza prosocial y relacional. Por su parte, Toma de perspectiva y Preocupación empática se han definido como “dimensiones centradas en el otro” dentro del proceso empático, siendo la primera de ellas una dimensión cognitiva y siendo la segunda de tipo afectivo. Dichas dimensiones están enfocadas en la comprensión y la compasión ante el dolor ajeno, y no en el malestar propio que surge ante la visión del dolor ajeno (Davis, 1983). De hecho, precisamente la dimensión Malestar personal, que refleja una reacción centrada en uno mismo- egoísta- cuando se perciben indicadores del malestar de otro, no ha mostrado relaciones negativas significativas con las conductas disruptivas, como tampoco diferencias entre alta y baja frecuencia de comportamiento disruptivo. Estos datos sugieren que para el trabajo con conductas disruptivas en el aula puede ser importante la introducción de aspectos enfocados en los demás, añadiéndose en el trabajo con la empatía aspectos tanto afectivos como cognitivos. En este contexto, la teoría de la autodeterminación (SDT) contribuiría a reforzar esta interpretación, ya que considera que uno de los pilares que contribuye a la motivación del alumnado (y consecuentemente, a la reducción de la disrupción en el aula) es la relación con los demás (Granero-Gallegos et al., 2019).

El único factor que ha presentado un patrón distinto entre las conductas leves y graves es Estado de ánimo. Esta dimensión está referida a la capacidad para mantener una actitud general positiva, y también incluye el optimismo. Algunos estudios han relacionado el optimismo disposicional con objetivos centrados en la tarea, y también con la capacidad de estar motivado (Usán, Salavera y Murillo, 2020). De este modo, es posible que un estado de

ánimo positivo y optimista pudiera estar operando también como un factor amortiguador, a través de la motivación, para aquellos comportamientos que son considerados interrupciones leves. En cambio, esto no parece ser así en el caso de las conductas graves. Estudios futuros podrían abordar el análisis de otras variables como el optimismo y el estado de ánimo positivo general en la exploración de las diferencias psicológicas subyacentes a la comisión de conductas disruptivas graves y leves de alta y baja frecuencia.

En contra de lo esperado según la literatura previa, no se han observado diferencias significativas entre niños y niñas. Únicamente la frecuencia de conductas disruptivas leves muestra cierta tendencia a la significación, pero no llega a obtenerla. Se necesitan más estudios que confirmen esta tendencia, pero el dato podría estar reflejando una disminución de las diferencias en base a aspectos de socialización y aprendizaje (Martínez, Piqueras e Inglés, 2011).

El presente estudio presenta algunas limitaciones que cabe tener en cuenta. En primer lugar, como estudio piloto, se trata de una muestra pequeña e intencional. Se espera que en el futuro se efectúen nuevos estudios con muestras mayores, realizadas con alumnado de distintos centros educativos y distintas provincias, y que incluyan otras variables de interés como el optimismo, el estado de ánimo y la motivación, además de las variables de carácter afectivo y relacional. Por otro lado, el enfoque empleado es novedoso, ya que se ha realizado una distinción entre frecuencia alta y baja en las medidas de conductas disruptivas leves y graves, estando el foco sobre la propia conducta del niño que responde al cuestionario. Por este motivo no se dispone de estudios previos con los que comparar los datos obtenidos. Sería conveniente replicar este enfoque con muestras mayores, no intencionales, e introducir nuevas medidas complementarias de observación externa (como registros conductuales) para comparar las percepciones del alumnado con una medida de carácter más objetivo por parte de observadores preparados.

Pese a las limitaciones, estos resultados invitan a continuar con la aplicación de programas de entrenamiento en habilidades socioemocionales dentro de las aulas, dado que ya están mostrando efectos positivos en la reducción de estas conductas (Chao-Fernández et al., 2020; Huang et al., 2020), así como también a profundizar en las variables de relación con los demás, y los perfiles emocionales del alumnado que se implica en comportamientos disruptivos de alta o baja frecuencia.

Referencias

- Abellán. L. (2020). Relación entre inteligencia emocional y disminución de conductas disruptivas en educación primaria. *Praxis Investigativa ReDIE: Revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*. 12(22). 30-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7378869>
- Alegre. M.A. (2018). ¿Mejoran los programas conductuales las actitudes y los resultados de los alumnos? ¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa. *Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques*. https://www.ivalua.cat/sites/default/files/2019-11/26_06_2018_08_21_41_Que_funciona_10_castella.pdf
- Ari, E., Kizilaslan Tunçer, B. y Demir, M.K. (2016). Primary school teachers' views on constructive classroom management. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 363-378. <https://doaj.org/article/a1d34f3a98834f4b9164b11261bf675e>

- Badia, M.M., Cladellas, R., Gotzens, C. y Clariana, M. (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 693-712. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1523>
- Bar-on, R. (1997). The emotional quotient inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence. Multi-Health Systems.
- Baumeister, R. F., y Lobbstaal, J. (2011). Emotions and antisocial behavior. *Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 22(5), 635-649. <http://dx.doi.org/10.1080/14789949.2011.617535>
- Çoban, A. (2015). Teachers' Reactions Towards Misbehavior in the Classroom. *Education and Science*, 40(180), 89-102. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4520>
- Chao-Fernández, R., Gisbert-Caudelli, V. y Vázquez-Sánchez, R. (2020). Emotional training and modification of disruptive behaviors through computer-game-based music therapy in secondary education. *Applied Sciences*, 10(5), 1796. <https://doi.org/10.3390/app10051796>
- Dada E.M. y Okunade, H.F. (2014). Classroom undesirable behaviours and strategies used for controlling them among primary school teachers. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 3(9), 51-57. <http://dx.doi.org/10.12816/001832>
- Davis, M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Escribano, L., González, A., Sánchez, M., Rodríguez, A., Sánchez, F., Gómez, R., Casado, E., Lucio, B., Vázquez, E., Revilla, T., Melcón, M. y Sastre, I. (2014). La aplicación de un plan de apoyo conductual positivo en el contexto escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 77-89. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338233061008.pdf>
- Esturgó-Deu, M.E., y Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 830-837. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.020>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E. y Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de psicología*. 31(2). 123-133. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/articulo/view/315>
- Granero-Gallegos, A., Ruiz-Montero, P.J., Baena-Extermera, A., y Martínez-Molina, M. (2019). Effects of motivation, basic psychological needs, and teaching competence on disruptive behaviors in secondary school physical education students. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 16(23), 4828. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph16234828>
- Huang C. C., Chen Y., Jin H., Stringham M., Liu C., y Oliver C. (2020). Mindfulness, life skills, resilience, and emotional and behavioral problems for gifted low-income adolescents in China. *Frontiers in Psychology*, 11:594. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00594>
- IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows. Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41. <https://doi.org/10.30552/ejep.v7i1.97>
- Jurado, P., y Justiniano, M.D. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 8-25. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18797>
- Jurado, P., Lafuente, A., Justiniano, M.D. (2020). Conductas disruptivas en educación secundaria obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos educativos*, 25, 219-236. <https://doi.org/10.18172/con.3827>
- Kemp, R.A., Overbeek, G., De Wied, M., Engels, E.C., y Scholte, R.H. (2007). Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior. *Journal of genetic psychology*, 168(1), 5-18. <http://dx.doi.org/10.3200/GNTP.168.1.5-18>
- Latorre, A., y Teruel, J. (2009). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Informació Psicològica*, 95, 62-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039001>
- Martínez, A.E; Piqueras, J.A; Inglés, C.J (2011) Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Vol XIV, 37. <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>

- Mestre, V., Frías, M.D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260. <http://www.psicothema.com/pdf/1191.pdf>
- Muñoz Sánchez, J. M., Carreras de Alba, M. del R., y Braza Lloret, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 20(1), 81-92. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/2759>
- Pérez de Guzmán, M. V., Amador Muñoz, L. V., y Vargas Vergara, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: Un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (18), 99-114. https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.08
- Prieto, M.D. (2007). Cuestionario de Inteligencia Emocional para alumnos de 6 a 18 años, profesores y padres, 2007. Universidad de Murcia. <http://es.scribd.com/doc/32401566/Cuestionario-de-inteligencia-emocional-para-alumnos-de-6-18-anos-profesores-y-familias-altas-capacidades>
- Richaud, M. C., y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31-42. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Simón, C., Gómez, P. y Alonso, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-64. doi:10.1174/113564013806309037
- Schonfeld, I.S., Bianchi, R. y Luehring-Jones, P. (2017). Consequences of Job Stress for the Mental Health of Teachers. En T.M. McIntyre, S.E. McIntyre, D.J. Francis (Eds.), *Educator Stress: An occupational health perspective* (pp.55-75). Springer International Publishing. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_3
- OECD (2019). TALIS 2018 Results. Teachers and school leaders as lifelong learners. Vol. I. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- Thompson, K.L., y Gullone, E. (2008). Prosocial and antisocial behaviors in adolescents: An investigation into associations with attachment and empathy. *Anthrozoös*, 21(2), 123-137. <https://doi.org/10.2752/175303708X305774>
- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. En T. M. McIntyre, S. E. McIntyre y D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective*. 1 (pp. 237–259). Springer International Publishing. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_2
- Usán, P., Salavera, C., y Murillo, V. (2020). Exploring the psychological effects of optimism on life satisfaction in students: the mediating role of goal orientations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 7887. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217887>
- Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S., y Colpin, H. (2017). The role of teacher behavior in children's relational aggression development: A five-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 64, 17-27. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.008>
- Zamudio, R., Badía, M.M., y Gotzens, C. (2013). Referentes del profesorado de educación primaria al establecer la disciplina en el aula: ¿mantienen un esquema preconcepcional? *Campo Abierto*. 32 (2). 97-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4838075>